

Carrero, V. E., García Bacete, F. J. y Vaquer, A. V. (2011). *Pilotaje y relación de ayuda*. En J. H. Bouché y F. L. Hidalgo (ed.), *Mediación y Orientación Familiar*. Vol II (pp., 399-422). Madrid: Dickynson. ISBN: 978-84-9849-190-6.

PILOTAJE Y RELACIÓN DE AYUDA

**Carrero Planes, Virginia E.
García Bacete, Francisco J.
Vaquer Chiva, Antoni V.
Universidad Jaime I (Castellón)**

ESQUEMA

1. INTRODUCCIÓN

2. LA NUTRICIÓN RELACIONAL

3. EL CONCEPTO DE PILOTAJE

- 3.1. Pilotaje de los sistemas educativos
- 3.2. Pilotaje y relación de ayuda
 - 3.2.1. El sostén afectivo emocional
 - 3.2.2. La guía
- 3.3. Pilotaje y funciones paternales/maternales
- 3.4. Pilotaje, mentoring y coaching
 - 3.4.1. Mentoring
 - 3.4.2. Coaching

4. ENCUENTRO Y VINCULACIÓN

- 4.1. Condiciones para que se produzca el encuentro

5. DESTREZAS DEL ASESOR EN EL MODELO DE AYUDA DE CARKHUFF

6. REFERENCIAS

1 INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales tan rápidas que se han producido en nuestra sociedad han traído aparejadas cuestiones como la diversidad de modelos familiares y educativos y el desplazamiento más o menos encubierto de funciones familiares hacia las instituciones públicas. La diversidad de modelos familiares, educativos y culturales, la falta de claridad del proceso de desplazamiento de funciones, la ambigüedad en la aceptación de dichas funciones por parte de las instituciones sociales conlleva que cada vez más las personas vuelvan su mirada hacia instituciones y profesionales de las relaciones humanas. Visto así, no resulta extraño la aparición de programas televisivos que tratan sobre relaciones humanas, ya sea desde el punto de vista didáctico (Supernanny, SOS adolescentes...) ya desde el punto de vista voyeurista de la simple exposición de cómo se comporta la gente en situaciones previamente seleccionadas en función de la audiencia (Gran Hermano, programas del corazón...). Tampoco es de extrañar que se depositen excesivas expectativas, o expectativas nuevas, en instituciones como la educativa o los servicios sociales. De ese modo, funciones que hasta la fecha estaban depositadas fundamentalmente en la familia, quedan en la ambigüedad respecto a quién corresponde realizarlas. Muchas de estas funciones están relacionadas con los aspectos afectivos y motivacionales y son estos aspectos los que primero se ven en las peticiones de ayuda, los que hay que entender y a los que hay que intentar responder dentro del propio contexto.

En el presente tema se profundiza en la comprensión de los mecanismos que operan en la relación de ayuda a partir de la disposición y de la actuación de la persona que ayuda. El capítulo empieza con una breve exposición del concepto de nutrición relacional con el objetivo de aproximarse a la comprensión de qué es lo que ayuda y potencia el crecimiento personal a partir de las relaciones interpersonales significativas. Se pasa después al estudio del concepto de pilotaje, desde una doble vertiente: la macrosistémica (y por tanto impersonal) y la de relación personal. Como relación personal también se ha denominado "estar encima" y se trata de un tipo de relación privilegiada que contribuye al proceso de nutrición relacional y que, por tanto, es el tipo de relación al que debe tender todo orientador. El establecimiento de dicha relación deviene posible y fructífero a partir de la vinculación afectiva que será tratada en el punto cuatro. Finalmente, se tratará brevemente acerca de las destrezas que Carkhuff expone como relevantes para la persona que proporciona ayuda y que sintoniza en un muy alto grado con la nutrición relacional, el pilotaje y la vinculación afectiva.

2 LA NUTRICIÓN RELACIONAL

El concepto de nutrición relacional o amor complejo es acuñado por Linares (2002; 2006) a partir del campo de la psicoterapia y más específicamente de la terapia familiar.

El profesor Linares parte de la idea de la biología del amor de Maturana

(Ruiz, 1996) para quien el amor es un fenómeno biológico básico, y es la emoción que constituye la base de la existencia social. Maturana afirma que los seres humanos somos seres amorosos que enfermamos cuando se interfiere el amor, esto es, cuando vivimos de forma que contradice la biología del amor o cuando el poder se impone al amor.

Linares (2002) considera al amor como “un juego relacional psicológicamente nutritivo. El amor es la base para la dimensión social humana, (y) es necesario para la vida y, por tanto, para la salud y el crecimiento”. Posteriormente en el artículo *Complex Love as Relational Nurturing* publicado en *Family Process*, Linares (2006, p. 12) define la nutrición relacional como:

“el conjunto de elementos cognitivos, emocionales y pragmáticos que convierten a la interacción humana en un sustrato adecuado para el crecimiento, la maduración, el bienestar y la salud mental”, y continúa señalando la equivalencia entre la nutrición relacional y el amor complejo: ... “A nadie escapará que, así definida, la nutrición relacional equivale al amor complejo al que nos hemos venido reiteradamente refiriendo, que deja de ser un fenómeno puramente afectivo para admitir un pensar, un sentir y un actuar amorosos”.

Linares establece tres planos: cognitivo, afectivo y pragmático que se corresponden respectivamente con el reconocimiento y valoración del otro, el cariño y la ternura, y la protección y el establecimiento de normas. Con dichos planos se refiere a la actuación de la persona que proporciona la nutrición relacional. Mediante la función cognitiva el individuo reconoce y valora al otro; el cariño y la ternura proporcionan calidez a la relación, y la protección y normatividad aseguran la socialización y el aprendizaje. Debido a ello la persona nutrida se siente valorada, reconocida y querida por lo que adquiere una base segura, confianza y se siente apoyada como persona. En el plano pragmático, Linares introduce la importancia de proporcionar pautas y normas de conducta. Se trata del dominio de la socialización, del aprendizaje, y de la libertad guiada.

En el proyecto de investigación de Vaquer, dirigido por los doctores Carrero y García Bacete (Carrero, García Bacete y Vaquer, 2007) realizado con la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada (Glaser, 1967, 1978), la nutrición relacional aparece como un proceso social básico (lo) que implica, dentro de la teoría fundamentada, una amplia capacidad heurística y la imposibilidad de determinar todas sus características dentro de un único campo de estudio (imposibilidad de saturación).

La nutrición relacional arranca con el nacimiento, o incluso antes a partir de las primeras relaciones que se establecen, generalmente con la madre. Va ampliando su horizonte conforme avanza el desarrollo mediante la profundización y/o el establecimiento de nuevos lazos afectivos que permiten a la persona caminar hacia su desarrollo pleno. La nutrición relacional emerge con fuerza como un proceso esencialmente positivo en el que la persona participa activamente tanto a partir de las relaciones significativas que le vienen dadas (por pertenecer a determinada familia, barrio, escuela...) como las que busca y establece. El proceso

de nutrición relacional se vuelve más visible cuando se interfiere o bloquea, dando lugar a pequeñas alteraciones del comportamiento, trastornos psicopatológicos mayores, (dificultades de comportamiento) o trastornos psicosomáticos.

Las transiciones en las etapas del ciclo vital y momentos de crisis suelen suponer nuevas exigencias psicológicas a las personas, por lo que los recursos emocionales propios son tremendamente importantes para afrontar dichas situaciones pero también lo es el apoyo social recibido y el establecimiento de nuevos vínculos o lazos afectivos que ayuden en la realización de dichas transiciones. Teniendo en cuenta que durante las crisis personales o familiares las personas suelen demandar orientación, ayuda, terapia... y entendemos éstas como oportunidades de cambio en los que se abren nuevas posibilidades de desarrollo al buscar la persona nuevos vínculos que le permitan seguir con su desarrollo. Se trata de uno de los momentos en los que se abre la posibilidad de encuentro y de aceptación del pilotaje.. Ahí está la base con la que el operador social ha de sintonizar para poder realizar la función de pilotaje.

Las personas significativas que ayudan, colaboran o guían el proceso de desarrollo en determinados momentos, realizan, lo que Carrero, García Bacete y Vaquer han denominado función de pilotaje.

3 EL CONCEPTO DE PILOTAJE

3.1. El pilotaje en los sistemas educativos

El concepto de pilotaje se ha venido utilizando principalmente referido a la dirección de los sistemas educativos. Landsheere (1994, p.8) define el pilotaje como:

" la toma de decisión en el nivel macroscópico (es decir del sistema o de un subsistema educativo,) o microscópico (es decir de un centro, o de una clase), sobre la base de constataciones tan objetivas como sea posible, relativas al estado, al funcionamiento o a los productos de los sistemas".

El corazón del concepto de pilotaje se sitúa, pues, en la toma de decisiones. La toma de decisiones se realiza pensando en conducir o guiar el sistema hacia un estado deseable, para lo cual tal como indica Landsheere, el guía, no sólo ha de conocer el camino y velar para disminuir el riesgo de perderse, sino que, además, ha de respetar la libertad del viajero. Hablando de sistemas educativos el estado final deseable, obviamente, será el desarrollo integral de la persona humana, (el desarrollo) de su potencial como persona para lo cual el sistema requiere ser pilotado.

La legitimidad funcional que tienen las organizaciones sociales, así como la demanda de conjugar las relaciones humanas, con el desempeño de las tareas y objetivos que tienen encomendados, ponen de relieve la complejidad e incertidumbre que supone la dirección y la guía de los sistemas humanos y lleva a

diferenciar entre la guía ejercida sobre la organización, y el control de las actividades de ésta. La UNESCO (1990: p.8) a propósito del pilotaje estratégico reconoce que “dicho concepto conduce a reconocer y a administrar la complejidad y la incertidumbre, sobre todo la que proviene de explosiones no controladas de la demanda de educación. Esta situación conduce a numerosos ajustes a titubeos pragmáticos, a adaptaciones no deliberadas. Esto obliga a las organizaciones centrales encargadas de la educación a buscar y a establecer un marco general de referencias y de acción, más que a intentar controlarlo todo.” El control no solamente se revela como no deseable sino que se reconoce su imposibilidad. No existe ni el paradigma ni la solución única, con el que abordar la disruptividad de una organización.

Landsheere matiza más la diferencia entre guía y control al distinguir entre dos modelos de pilotaje: el tecnológico y el humanista. El modelo tecnológico tiende a la optimización de la productividad, a obtener el mejor producto con el menor coste posible. Mientras que del modelo humanista nos dice Landsheere (1994, p.19): “La preocupación constante es la dignidad y el valor de cada individuo; se le debe permitir desarrollar su propio potencial. Se permite lo que podríamos denominar una desviación sana, es decir la expresión de talentos propios, así como la facultad de seguir libremente el camino que se elija para la actualización de sí mismo. Ser uno mismo es, en efecto, poder divergir. En dicho contexto, los sentimientos y los valores tienen siempre derecho a ser respetados y el individuo permanece libre para construir su futuro. La libertad, el amor, el don de ser uno mismo, la adhesión a valores, la autodisciplina, la lealtad, la creatividad, la esperanza pasan a primer plano”

Para Hargreaves (1998) el concepto de pilotaje debe poseer las características de credibilidad, respeto del anonimato (entendido como una forma de mantenimiento de la independencia), promoción del desarrollo y mejora del sistema, y ofrecer de apoyo y coraje.

Garant (1996), desde una concepción sistémica de la organización educativa, aplica el concepto de pilotaje desde el punto de vista de la gestión de centros y de la innovación. Garant caracteriza las organizaciones a partir de cuatro actividades fundamentales:

- el pilotaje
- el mantenimiento
- la interfaz o intercambio con el medio
- la función simbólica.

Así pues, Garant denomina pilotaje a la primera de las cuatro funciones de las organizaciones educativas y lo vincula directamente con la definición y consecución de objetivos por lo que en su opinión: “el pilotaje consiste en guiar la organización de forma que cumpla eficazmente su misión, sirviendo a los objetivos de los que la controlan o que tienen poder sobre ella”. Eficacia, control y poder remiten a los aspectos sociales y políticos que suponen tener en cuenta el marco más amplio en el que se inscribe la organización. Las decisiones en el plano político, la concepción de la misión de la organización y los tipos de control

establecidos constituyen el contexto en el que se inscribe la intervención del orientador. Más adelante y en la misma página define el pilotaje como una herramienta que está destinada a reducir la complejidad puesto que comporta el tratamiento de las perturbaciones, de las excepciones, de los problemas, de los controles y los reajustes.

Ahora bien, para Garant el pilotaje también está presente de forma clara y precisa en el resto de actividades de la organización. Así en relación a la actividad de mantenimiento y regulación el pilotaje trata de garantizar la consecución de los objetivos establecidos, de realizar la aplicación de los planes actuando como mecanismo corrector de las desviaciones o dificultades que se presentan, Según Garant esta tarea se caracteriza por:

- Tratamiento de perturbaciones y excepciones
- Controles y reajustes
- Actualización y realización de objetivos
- Investigación de los medios más eficaces para que la organización cumpla su misión o la modifique
- Decisiones y formas coherentes de responder al entorno
- Gestión de fronteras y de relaciones con el entorno

En relación con la actividad de interfaz no se trataría únicamente de adaptarse al entorno, sino también de intentar modificarlo: “Las organizaciones no podrían sobrevivir si no fueran interpeladas y alimentadas por las demandas de su entorno. No podrían sobrevivir tampoco si respondieran totalmente a cada demanda de éste. Si tienen interés, para sobrevivir en adaptarse al entorno exterior, pueden también intentar modificarlo en la línea de sus objetivos” (Garant, 1996, p. 67). La actividad del pilotaje al respecto se referiría tanto a la realización de acciones o actividades de adaptación a las demandas del medio como de transformación de éste. Señala además Garant que en el campo escolar dos características del entorno aparecen como esenciales: **el peso del estado y el carácter de las relaciones de la escuela con sus usuarios**. Estas características que Garant señala respecto al entorno escolar pueden ser observadas también en las instituciones públicas dedicadas a proporcionar ayuda a los ciudadanos como son los servicios sociales.

Según esta visión los operadores sociales actuarían como interfaz o mediadores entre las demandas del estado y las de los usuarios. Dicha función requiere compaginar demandas que responden a lógicas diferentes. Las demandas y exigencias de la institución responden tanto a cuestiones de una lógica institucional y burocrática, como a las del usuario, que posee un carácter concreto y afectivo. La capacidad para navegar entre ambas lógicas, sin quedar atrapado en paradojas paralizantes, deviene central para el operador sistémico.

Finalmente, la dimensión simbólica se refiere a la elaboración del sentido, a los valores expresados a través de las acciones realizadas: “las funciones de sostén y de confirmación de las acciones son esenciales para el liderazgo: legitimar, registrar, confirmar las decisiones, hacer visibles las acciones, garantizarlas tanto en el cara a cara interior como en el exterior. Dichas funciones

son ejercidas por el director, pero igualmente por representantes del poder organizador y/o responsables externos como un miembro de la inspección” (Garant, 1996, p. 69).

Y algo más adelante: “es por la gestión de la significación de una realización en el centro por lo que se desarrollará esencialmente la dimensión simbólica: nueva aportación de sentido, reencuadre de posiciones divergentes, desarrollo de comprensiones comunes del mundo en el interior del centro” (Garant, 1996: p. 71).

De los estudios anteriores podemos sacar las siguientes conclusiones:

- La noción de pilotaje se refiere principalmente a la dirección o conducción, guía, control y ajuste en función de unos planes u objetivos.
- El pilotaje aparece como una de las cuatro actividades básicas de cualquier organización o sistema, estando estrechamente relacionada con las otras tres, es decir, con la de mantenimiento o regulación, la de interacción con el medio (interfaz) y la función simbólica o de elaboración del sentido.
- Implica toma de decisiones y asunción de responsabilidades en función de constataciones objetivas (o lo más objetivas posible).
- Existe un reconocimiento acerca de la imposibilidad de una solución única para la optimización de los sistemas educativos como consecuencia de la complejidad e incertidumbre que los caracterizan.
- En el campo educativo se ha aplicado principalmente a nivel de sistema educativo en general (macropilotaje), de centro educativo y al de grupo clase (micropilotaje).
- Al aplicarse a la organización educativa se enriquece con matices como deseabilidad, respeto, libertad, credibilidad, promoción del desarrollo, sostén y dotación de un sentido compartido. Dichas cuestiones son centrales en los modelos humanistas de pilotaje mientras que los aspectos de optimización del rendimiento lo son en los modelos tecnológicos.

La modalidad de pilotaje individual o de "estar encima," que se desarrollará más adelante, está a medio camino entre el modelo humanista y el tecnológico. Participa del modelo humanista en la centralidad que concede a los aspectos afectivos y en el respeto a la realidad profunda del ser y a su capacidad expresiva, que permiten la vinculación y otorgan la confianza necesaria para la realización de los esfuerzos precisos con los que continuar en el camino del cambio y desarrollo. Por otra parte, participa del modelo tecnológico en la tendencia a realizar actuaciones que hagan viable y potencien el proceso de desarrollo y actualización de las capacidades del ser.

En esa doble combinación de respeto profundo e intervención técnica se fundamenta la relación de orientación y ayuda.

3.2. Pilotaje y relación de ayuda

Entendemos la relación de ayuda como aquella que se da entre dos personas en la que una de ellas se encuentra en dificultades y se vincula a otra persona que adopta el rol de proteger, apoyar, orientar e impulsar las actuaciones requeridas para que la persona ayudada pueda encontrar su propio camino de superación de las dificultades. Carkhuff, cuyos trabajos nos han llegado en español a través de Marroquin (1991) y de Giordani (1997) define la relación de ayuda como aquella que se da entre una persona más conocedora y asesora (helper) y otra menos conocedora y asesorada (helpee). Añade que la **relación de ayuda orientadora** forma parte de las relaciones significativas interpersonales (**de aprendizaje interpersonal**) y siempre produce efectos positivos o negativos (no neutros).

En la relación de ayuda no es suficiente un mayor conocimiento o experiencia para ejercer la guía, el componente afectivo-emocional es esencial y requiere vinculación afectiva. La ayuda se puede proporcionar a partir de un encuentro intersubjetivo que permite la comprensión mutua de dos personas, a partir de una autenticidad relacional que permite la comprensión empática de los deseos, anhelos y expectativas de la otra persona, y en consecuencia, la posibilidad de adecuar e individualizar la respuesta. Se trata de una verdadera *respuesta sensible* en el sentido que da Ainsworth en su desarrollo de la teoría del apego (Marrone, 2001: p.43-44):

"La respuesta sensible conlleva por lo menos dos operaciones: la primera es ganar acceso al estado mental del niño, y la segunda es atribuirle significado a ese estado mental. Esa atribución de significado implica la puesta en marcha de procesos afectivo-cognitivos complejos, basados en los propios modelos operativos internos de los padres y en su capacidad para entender los estados mentales y reflexionar acerca de ellos. La noción de *respuesta sensible* es similar a la de *respuesta empática*. Sin embargo, la palabra empatía implica la identificación con el estado mental del otro. La respuesta sensible en cambio implica alguna negociación interna entre el estado momentáneo de sentir como el otro y la habilidad de reaccionar como un ser humano separado".

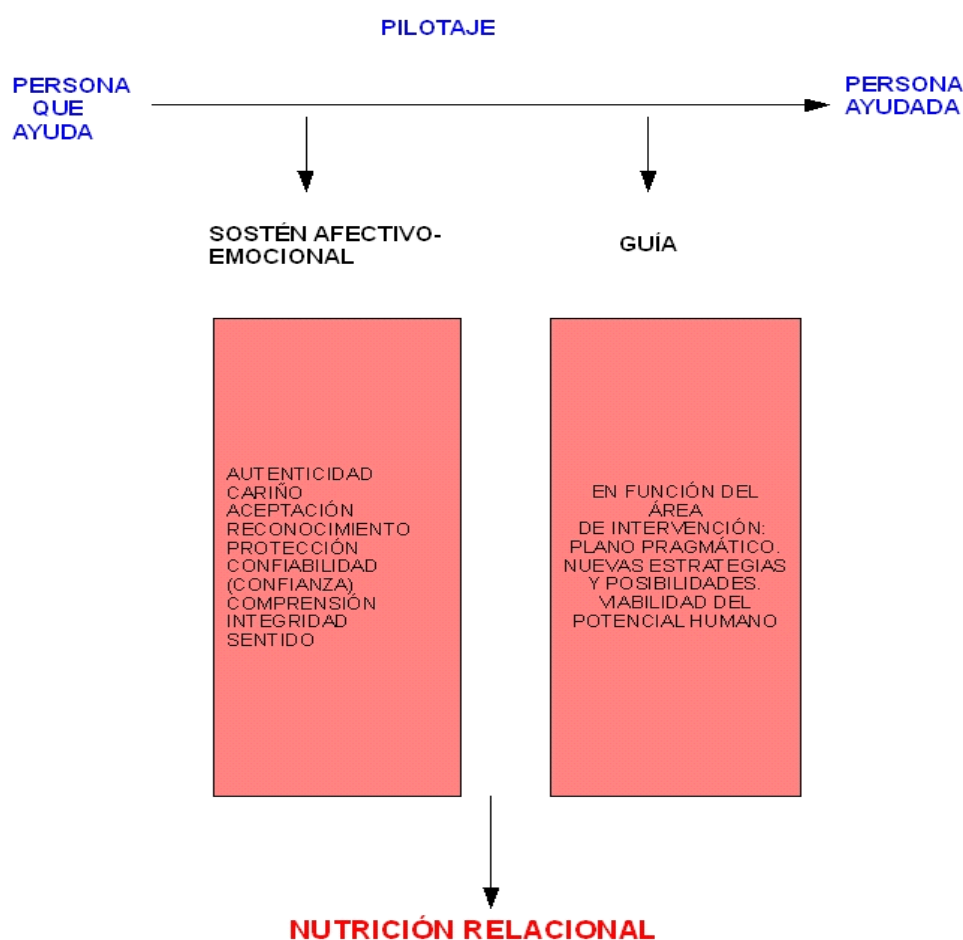
La respuesta sensible respecto a las demandas explícitas e implícitas del otro conlleva la actitud de escucha, de comprensión e interpretación correcta de sus palabras y actuaciones (en definitiva la capacidad de empatía) y la de actuar de forma adecuada proporcionando el cuidado, la protección, el cariño, la guía y el control necesarios.

Con los matices introducidos anteriormente, podemos utilizar la palabra pilotaje o pilotaje personal para designar la actuación de la persona que proporciona la ayuda. Al utilizar el término de relación de ayuda englobamos todos los campos en los que, a partir de una relación personal significativa, se impulsa el crecimiento y desarrollo de la persona. Por tanto la terapia, la orientación, la mediación, la educación...se contemplan desde esta visión como dominios particulares de la relación de ayuda que se diferencian en función del contexto y de sus técnicas concretas.

El pilotaje se configura, pues, como una relación significativa y auténtica, que requiere de la aceptación mutua. Supone un encuentro y reconocimiento personal que proporciona apoyo afectivo emocional y autoriza la intervención en los procesos de cambio y desarrollo de la persona mediante el ejercicio de la función de guía.

La función de pilotaje consiste básicamente en propiciar el sostén emocional de la persona, en guiar, orientar, acompañar, reconducir... el desarrollo personal en función del campo de intervención (servicios sociales, educación, sanidad...) y del estadio de desarrollo de que se trate.

Figura 1 COMPONENTES DEL PILOTAJE



Carrero, García Bacete y Vaquer, en el estudio mencionado anteriormente, han hallado que la función de pilotaje contribuye al proceso de nutrición relacional proporcionando sostén afectivo-emocional y guía. La figura 1 esquematiza los componentes del pilotaje en la relación de ayuda.

3.2.1. El sostén afectivo-emocional

El sostén afectivo-emocional es la base de la relación, de la vinculación y de la posibilidad de la aceptación de la guía y, por tanto, de la facilitación del aprendizaje y de los procesos de desarrollo. Básicamente se trata de la aceptación, valoración y reconocimiento de la persona tal y como es en el marco de un clima afectivo de protección, cariño y ternura y con unas expectativas de futuro positivas y realistas.

En la fig. 1 podemos ver los componentes del sostén afectivo emocional, es decir: la autenticidad e integridad, la aceptación y reconocimiento a partir de la empatía y comprensión, protección, confianza. Todo lo cual proporciona sentido a las relaciones y actividades que se realizan.

Dicho sostén posee una dimensión no únicamente estática sino de futuro a partir de que es una relación que dota de "sentido" a la vida de la persona ya que proporciona a la persona la conciencia de la propia importancia. En este aspecto se coincide con lo que dice Rogers (1982. pp. 202, 185):

"Sólo cuando una persona decide: "Soy alguien; soy alguien digno de vivir, estoy comprometido a ser yo mismo", el cambio se vuelve posible". "Si tomamos las concepciones de los demás como nuestras perdemos contacto con la sabiduría potencial de nuestro propio funcionamiento y perdemos confianza en nosotros mismos. Puesto que estos constructos de los valores a menudo difieren de nuestras experiencias, estamos básicamente divorciados de nuestro mundo interior, esto explica la tensión y la inseguridad modernas".

En este párrafo se ve reflejada la tensión que se produce entre la necesidad de dar respuesta a las expectativas personales, cuidando las exigencias sociales, y el respeto a la integridad y a las aspiraciones del ser. A veces las exigencias que implica dicho dilema se vuelven bastante contradictorias y están en el origen de las demandas de ayuda. De ahí que muchas veces la demanda de ayuda presente la forma clásica de "ayúdame a cambiar pero sin que nada cambie, que debe ser entendida como: "necesito ser yo y desarrollarme de acuerdo con mi propio potencial como persona pero me da miedo salirme de los cauces conocidos".

La vinculación afectiva, el sostén emocional y la confirmación, proporcionan la confianza necesaria para poder iniciar los cambios en el sentido deseado por la persona.

3.2.2. La guía

Constituye el aspecto pragmático de la relación y el componente en el cual

se vuelve más evidente el trabajo de la relación de pilotaje. Es el factor que convierte en viable el desarrollo del potencial de la persona. Adecua las posibilidades de la persona a la realidad, al tiempo que transforma ésta para facilitar el desarrollo. Permite optimizar los resultados una vez establecida la vinculación y el sostén afectivo emocional y, como componente pragmático, la función de guía varía en cuanto a técnicas, exigencias y normas a respetar, en función de la edad y del contexto en el que se produce la interacción. Por ejemplo, las características concretas que adopta la función de guía son diferentes en educación, en sanidad o en servicios sociales, también lo son en educación primaria con respecto de la educación secundaria o de los estudios universitarios. Pero el ejercicio de la guía es mucho más que una cuestión técnica. Todas las técnicas no son iguales y la elección técnica y la forma de ejercer la misma pueden coadyuvar o no al establecimiento de la vinculación y al sostén afectivo. No sirven cualquier tipo de técnicas, del mismo modo que no sirven las técnicas consideradas buenas pedagógicamente si les falta el “alma” que les proporciona el sostén emocional.

La guía cumple o debe cumplir una triple función:

- Una función socializadora que se produce a partir del establecimiento de normas y pautas de conducta.
 - La ambigüedad del contexto o de la delimitación de las funciones institucionales, dificultan la instauración de relaciones de pilotaje. Las pautas y las normas de conducta marcan el contexto y delimitan las expectativas, es decir, aquello que se puede esperar o no de la relación que se establecerá. La primera tarea del operador es, pues, clarificar, delimitar y/o negociar las normas de la relación. Se evita de ese modo confusiones posteriores y se incrementa el grado de legitimidad de la intervención. Recordar que se trata de un proceso en el que una parte importante de la definición de la relación se realiza en el plano no verbal. La culminación con éxito del acuerdo sobre la relación puede culminar en una visión compartida respecto al trabajo que se está realizando.
- Una función informativa y/formativa que consiste en proporcionar los conocimientos y técnicas necesarios de forma que se tienda a ampliar al máximo el número de oportunidades posibles presentes y futuras.
- Finalmente, ayudar a encontrar un sentido, del por qué y del para qué se hacen las cosas.

3.3. Pilotaje y funciones paternas/maternales

La principal diferencia del pilotaje respecto a la función paterna resulta del hecho de que la familia es un grupo natural y la principal fuente de nutrición relacional de una persona. El vínculo establecido es inmediato y no se disuelve a pesar de que no se cumpla la función de los padres. En dichos casos el grado de indefensión de los niños es muy alto ya que la sociedad únicamente interviene

para su protección cuando la situación es muy evidente y peligrosa. Por otra parte, con el crecimiento y desarrollo de los hijos, se continúa siendo padre o madre pero el pilotaje ejercido sobre los hijos se va debilitando conforme avanza el proceso de crecimiento y desarrollo de éstos hasta desaparecer.

En el caso del funcionamiento aceptable y deseable de la función paterna, las características que adquiere son básicamente las mismas que hemos definido para el pilotaje individual. Las madres y los padres son los primeros en “*estar encima*”. Los padres constituyen las primeras figuras de apego que crean las bases para el posterior desarrollo. Bowlby (1985, p. 226) establece los siguientes postulados al respecto de las figuras de apego que señalan la importancia del papel desarrollado principalmente por los padres:

- La propensión a experimentar miedos intensos o crónicos será mucho menor cuando se confía en contar con una figura de apego siempre que se necesite.
- La confianza se va adquiriendo gradualmente durante la infancia y la adolescencia. Las expectativas y el grado de confianza adquirido en ese momento tienden a subsistir durante el resto de la existencia.
- Las diversas expectativas referentes a la accesibilidad y capacidad de respuesta de las figuras de apego forjadas por distintos individuos durante sus años inmaduros constituyen un reflejo relativamente fiel de sus experiencias reales.

La función de guía es, en el caso de los padres, extensiva a todas las áreas . La complejidad de la sociedad actual y la forma de organización social por lo que respecta a trabajo y horarios, han llevado a que cada vez más se hay ido produciendo una delegación, unas veces explícita y otras encubierta, de gran parte de las funciones paternas y cada vez más ello ocurre de forma prematura. La disponibilidad y confianza en las figuras parentales no puede menos que resentirse de algún modo.

Un pilotaje aceptable por parte de los padres o de quien realice sus funciones, contribuye de forma notable a las características particulares y a la calidad de las relaciones que se establecerán posteriormente y a incrementar las posibilidades de desarrollo.

En los estudios sobre estilos paternos. Sorribes y García (1996) hallan que el estilo autoritativo de Baumrind. (1968, 1971), estilo que coincide en muchos aspectos con la relación de pilotaje, es el que proporciona unos mejores resultados en la educación de los hijos, y citan la definición de Baumrind respecto a la paternidad autoritativa:

“La autoritatividad paterna anima verbalmente a dar y quitar, y comparte con el niño los razonamientos que hay detrás de su política. Valora, a la vez, los atributos expresivos e instrumentales, la autonomía del yo y la conformidad disciplinada. Por lo tanto, este tipo de disciplina ejerce un firme control en puntos de divergencia paterno-filial, pero no aprieta al niño con restricciones. Así, reconoce su propia

corrección como de un adulto, pero también el interés individual de los niños y su especial dirección. La paternidad autoritativa confirma las cualidades presentes en los niños, pero también establece las futuras conductas estándares. Usa las razones o el razonamiento como un buen procedimiento para poder alcanzar sus objetivos. No basa sus decisiones en un grupo de normas consensuadas o normas individuales deseadas por el niño, pero a la vez, no considera su yo, infalible o inspirado divinamente”.

En el estudio de Vaquer, Carrero y García Bacete, aparecen categorías como las de inversión de roles familiares, necesidad de cariño por parte de los padres, desorientación respecto a modelos de ser padres, incorporación de la mujer al trabajo, cambio en las funciones tradicionales de la familia, sobreprotección y permisividad que están indicando una dificultad en el ejercicio de la función de sostén afectivo emocional y guía en el seno de las familias. Parece, pues, existir en algunos sectores de nuestra sociedad una inseguridad y confusión respecto al cumplimiento de la función paterna, tanto por lo que se refiere a la guía como al apoyo afectivo y emocional. Como consecuencia se produce en algunos casos una necesidad de apoyo en instituciones o en expertos por parte de las familias pero sin una clarificación respecto a funciones, responsabilidades y deberes de cada una de las partes. Es aquí donde las cuestiones relativas a la legitimidad, delegación de funciones familiares y autoridad institucional cobra un alto grado de relevancia.

En el caso del trabajo con menores, las relaciones de pilotaje que se producen fuera de la familia pueden entrar en sintonía o en contradicción con el pilotaje familiar. Si la implicación del operador social se convierte en colaboración con la familia es muy probable que se produzca un círculo virtuoso que impulse el proceso de crecimiento y desarrollo, que ayude a la familia a transitar a través de los cambios que necesariamente impone el avance del ciclo vital. La implicación familiar remite a la concordancia de objetivos de futuro para todos sus miembros, de forma que cada transición o cambio vital abre una oportunidad de planteamiento de objetivos de futuro y de sentido existencial.

La colaboración o interferencia de pilotajes es el terreno de la ambigüedad y de la confusión entre sistemas. El establecimiento de un marco de colaboración requiere una comprensión clara de esta problemática que sitúe al profesional dentro de un rol adecuado y aceptable por la familia, congruente con la demanda de la propia institución y aceptable desde el punto de vista de los valores personales.

3.4. Pilotaje, mentoring y coaching

Creemos que es interesante incorporar en este punto sobre pilotaje, un pequeño apartado a los sistemas de ayuda denominados mentoring y coaching, que ilustran lo que venimos diciendo en contextos diferentes de los educativos o relacionados con los servicios sociales.

3.4.1. Mentoring

La relación de mentor (Wikipedia 2007a), se refiere a una relación de desarrollo entre una persona con experiencia (mentor) y un compañero con menor experiencia, la persona guiada y protegida por el mentor.

El mentoring de los jóvenes es una actividad de voluntariado social, desarrollada en un contexto extraescolar que tiende a la prevención de los riesgos que se pueden producir en ciertas poblaciones de jóvenes. Los trabajos realizados con el mentoring refuerzan la importancia del establecimiento de lazos afectivos y de guía entre personas sin parentesco, que se vinculan para el desarrollo de los jóvenes con la intención de prevenir riesgos, reforzar la resiliencia y promover el desarrollo positivo. La misma wikipedia (2007b) lo define como el proceso de cuidar de un compañero, que concierne a adultos respecto a jóvenes que pueden estar en situación de riesgo. El adulto es normalmente una persona sin parentesco que trabaja como voluntario para la comunidad, la escuela o programas sociales de base de la iglesia.

Rose (2004) citando a Hamilton (1991) y a Freedman (1993) expone la definición clásica de mentoring como: “una guía de una persona experimentada que es aceptada por la gente joven y que les puede ayudar en la transición hacia la edad adulta mediante una combinación de apoyo y (de) desafío. En dicho sentido se trata de una relación de desarrollo en la cual los jóvenes son alentados hacia el mundo adulto”. En la misma línea (Dubois y Rhodes, 2006) insisten en que la relación de cuidado de un adulto respecto a una persona joven constituye el corazón del mentoring

Los efectos positivos para la salud mental de la persona sobre la que se ejerce el mentoring han sido revisados en los estudios de Dubois y Silverthorn (2005) y Grossman, Meridell y Bulle (2006) en los que se aprecia los efectos que tiene este tipo de relación en la prevención de riesgos en la juventud como el embarazo prematuro, adicción a las drogas, prevención del fracaso escolar, etc.

Larson (2006) señala la dificultad de la tarea a llevar a cabo, ya que en dicha relación se produce lo que llama la **paradoja intencional** que consiste básicamente en que los adultos deben actuar intencionadamente al guiar a los jóvenes, pero dicha actuación intencional se convierte en un problema si los jóvenes no sienten como propias las elecciones y las decisiones. Por otra parte, si se les deja totalmente solos es muy fácil que descarrilen. La situación es paradójica, es por lo que Larson (pp. 683) plantea la existencia del siguiente dilema:

“El dilema está en que si se crea demasiada estructura o dirección por parte de los adultos se puede transmitir a los jóvenes la pérdida del propio dominio de la situación, mientras que apoyar a los jóvenes en su autodeterminación como máxima prioridad puede significar que no se les plantean retos que fundamenten su desarrollo”.

Para Larson, dicha paradoja se aprecia especialmente en las siguientes ocasiones:

- Cuando se flexibilizan o se hacen más estrictos los límites.
- Cuando se apoyan los objetivos de los jóvenes y cuando se les plantean retos.
- Cuando se les da elección y autonomía sin ningún tipo de riesgo.
- Cuando se escucha con empatía y cuando se les transmite el propio punto de vista.
- Cuando se les enseña desde el error.

Abunda más Larson (2006: p.683) cuando afirma que la clave para abordar con éxito dicha paradoja es la confianza:

“La clave de la relación es la confianza. Después de un periodo de construir la relación, los jóvenes comienzan típicamente a ver a sus mentores como alguien que cuida de ellos y en quien confiar (Keller, 2005; Rhodes, 2002) Una vez se ha establecido la relación, el adulto puede apoyar y ayudar hacia el desarrollo”

3.4.2. Coaching

Aunque el coaching se aleja más del tipo (de) relacional que estamos estudiando, incluimos una breve referencia con la intención de resaltar la importancia que está cobrando en la actualidad la función de apoyo y guía para el crecimiento y el desarrollo tanto personal como de equipos.

El coaching o entrenamiento supone la presencia de una persona (entrenador) que en base a unos objetivos establecidos por la persona o personas que lo contratan trabaja a partir de una relación de ayuda para que encuentre el camino más eficaz con sus propios recursos y habilidades. Desarrollado principalmente en entornos empresariales y deportivos, posteriormente ha ido ampliando el campo a los aspectos de la vida personal mediante el denominado life-coaching.

En el caso de grupos (de trabajo, equipos deportivos, etc.) el entrenador combina la ayuda para desarrollar la motivación (,) y el compromiso individual, a partir de poner en contacto a las personas con los propios intereses y deseos, con el sentido de trabajo en equipo. La idea subyacente es ayudar a las personas a descubrir sus motivos profundos, de forma que pueda dotar de sentido a su vida y acceder a un mayor grado de satisfacción y productividad.

Tanto la función de pilotaje, el mentoring como el coaching comparten la aparente paradoja que se produce al guiar y dirigir desde un enfoque no directivo. Dicha paradoja no es tal si se piensa las características del sostén afectivo-emocional expuesto anteriormente que autorizan y permiten la guía en el terreno de la actividad concreta precisamente porque se respeta y no se fuerza el terreno de lo íntimo.

4 ENCuentro Y Vinculación

La posibilidad de implantación de relaciones de pilotaje tiene su base en la fuerte tendencia de los seres humanos a la formación de lazos afectivos. El establecimiento de una relación significativa y la consiguiente aceptación de dicha relación implica y se sostiene en base al establecimiento de un vínculo afectivo.

La tendencia de los seres humanos a la formación de lazos afectivos se ve ampliamente respaldada en la teoría del apego. Bowlby, (1977; 1998) afirma:

“Lo que por motivos de conveniencia denomino *teoría del apego*, es una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a crear fuertes lazos afectivos con determinadas personas en particular y un intento de explicar la amplia variedad de formas de dolor emocional y trastornos de personalidad, tales como la ansiedad, la ira, la depresión y el alejamiento emocional, que se producen como consecuencia de la separación indeseada y de la pérdida afectiva”.

Con Bowlby, la tendencia a la formación de lazos afectivos tiene su origen en la necesidad de protección del bebé humano, especialmente frente a los depredadores, por lo que regula la proximidad a la figura de apego intentando evitar los peligros que supondría la separación con respecto a dicha figura. Bowlby (1998: p. 250) considera que “La conducta de apego es un tipo de conducta social de una importancia equivalente a la de apareamiento y a la paterna”. Y denomina a la contraparte de la conducta de apego, conducta de cuidado. Como conducta antagónica de las de apego señala las de curiosidad y exploración, conductas que requieren un incremento de confianza que se adquiere con la edad, con la cual se va debilitando la intensidad de las conductas de apego.

Las conductas complementarias de exploración permiten una ampliación del círculo relacional abriendo mayores posibilidades de aprendizaje y las cuales adquieren mayor confianza con figuras subsidiarias de apego como cuidadores y maestros si se dan condiciones de familiaridad, buena salud y no sentirse alarmado.

Aunque para Bowlby lo fundamental de la conducta de apego está relacionado con la protección respecto de los predadores tal como señala Marrone (2001:p.16):

“Bowlby pensaba que tanto el vínculo de apego diádico (o sea entre dos personas) como el de grupo o de red son necesarios y se complementan. Su principal función biológica es asegurar la protección y de esta forma la supervivencia, en caso de adversidad”, no ve contradicción en que la vinculación con la figura de apego le proporcione el aprendizaje de actividades necesarias para la supervivencia y considera prometedora la posición de Murphy (1964 [citado en Bowlby, 1998, p. 304) según el cual “...la madre no sólo satisface necesidades físicas de alimento y de otra índole... sino que favorece el desarrollo de la funciones concretas del yo...”

La fuerza motivacional del apego es puesta de relieve por Hugo Bleichmar

en el prólogo del libro de Marrone (2001, p. 7):

“Algunas personas, por sus necesidades de apego, son capaces de renunciar a la sexualidad, sufrir toda clase de humillaciones y correr grandes peligros. Lo que pone en evidencia el carácter del apego como sistema motivacional con fuerza por sí mismo”.

La tendencia a establecer vínculos afectivos es, pues, una fuerza motivacional tan poderosa que no se extingue cuando remite el grado de peligro debido al proceso de desarrollo, sino que va buscando la formación de nuevos vínculos. Al respecto dice Marrone (1998: p. 17):

“El individuo vive, desde el momento en que nace hasta el momento en que muere, en un contexto interpersonal e intersubjetivo. En este contexto desarrolla vínculos de apego con sus padres o sustitutos parentales y unas pocas personas más, con quienes desarrolla una relación cercana. En el curso de las experiencias que tiene con esas personas (o en relación con ellas, tanto en su presencia como en su ausencia), genera representaciones mentales correspondientes a la calidad de estas experiencias de apego. Estas representaciones mentales actúan como factores organizativos del mundo intrapsíquico individual e influyen en el desarrollo de la personalidad de una manera que puede ser adecuada o patológica”.

El establecimiento del vínculo afectivo constituye un verdadero encuentro entre seres humanos. Supone reciprocidad, compromiso, comunicación y aceptación en profundidad de la persona. Supone también un ajuste de expectativas y una cierta predisposición que prepara para una situación nueva, situación que ilusiona a la vez que genera incertidumbre lo que sitúa a las personas que participan por primera vez en el terreno de lo desconocido y supone un desafío.

El proceso de vinculación y encuentro, si bien se puede ver favorecido por determinadas condiciones, no se produce de forma necesaria y automática.

El encuentro es una oportunidad para el cambio ya que permite experimentar relaciones diferentes a las conocidas hasta la fecha y acceder a nuevas relaciones afectivas.

La posibilidad de transformación y cambio a partir de momentos de encuentro ha sido explicada desde la psicoterapia por Stern (Marrone, 1991: pp. 145-146): “En años recientes Stern ha aplicado algunos de sus conceptos a las intervenciones terapéuticas con la díada madre-hijo y al análisis de adultos. En sus exploraciones sobre el proceso terapéutico, ha propuesto que el cambio no se basa solamente en las interpretaciones, sino también y sobre todo en lo que él llama *algo más*. En pocas palabras, ese *algo más* se relaciona con el significado reparatorio de la oportunidad de regulación intersubjetiva que aparece cuando la relación terapéutica funciona bien, particularmente en esos episodios que los autores denominan *momentos de encuentro*”. Y más adelante: “Stern sostiene que

el proceso de cambio tiene su eje central en los *momentos de encuentro*, cuya función es modificar y mejorar el conocimiento implícito relacional. Estos momentos ocurren más allá de la utilización de técnicas determinadas y requiere del terapeuta la conexión con su propio ser y su aspecto más auténtico como persona para poder encontrar la singularidad del momento y, a través de ésta, la sintonía afectiva mutua”.

4.1. Condiciones para que se produzca el encuentro

En el estudio de Carrero, García y Vaquer se detectaron las siguientes condiciones como favorecedoras del encuentro:

- Las oportunidades del medio
- El momento adecuado
- La esperanza de éxito
- La legitimidad
- Las características personales de los participantes en la relación

Por lo que se refiere a las oportunidades del medio conviene resaltar que aunque la noción de encuentro tiene algún punto que se podría considerar casual, hemos de tener en cuenta que la casualidad es mucho más probable que se produzca en un medio rico en oportunidades. En este sentido es fundamental que el medio social proporcione un número de posibilidades de encuentro alto, es decir la existencia de diversidad, flexibilidad y riqueza de posibilidades. También hay que ser conscientes del riesgo que supone que las personas dedicadas a la relación de ayuda actúen en sentido negativo, imponiendo restricciones y limitaciones en aras de modelos sociales preestablecidos en lugar de abrir el abanico de posibilidades.

Al respecto de las oportunidades del medio (es decir, sociales) la escuela sociocultural del psicoanálisis (Erich Fromm, Frida Fromm-Reichman, Karen Horney, Harry Stack-Sullivan, Clare Thomson y otros) citada por Marrone (2001:p.29) lleva la importancia de las oportunidades del medio más allá del incremento de las posibilidades de encuentro y se interesó en: “las restricciones sociales, culturales e interpersonales al desarrollo de la personalidad.

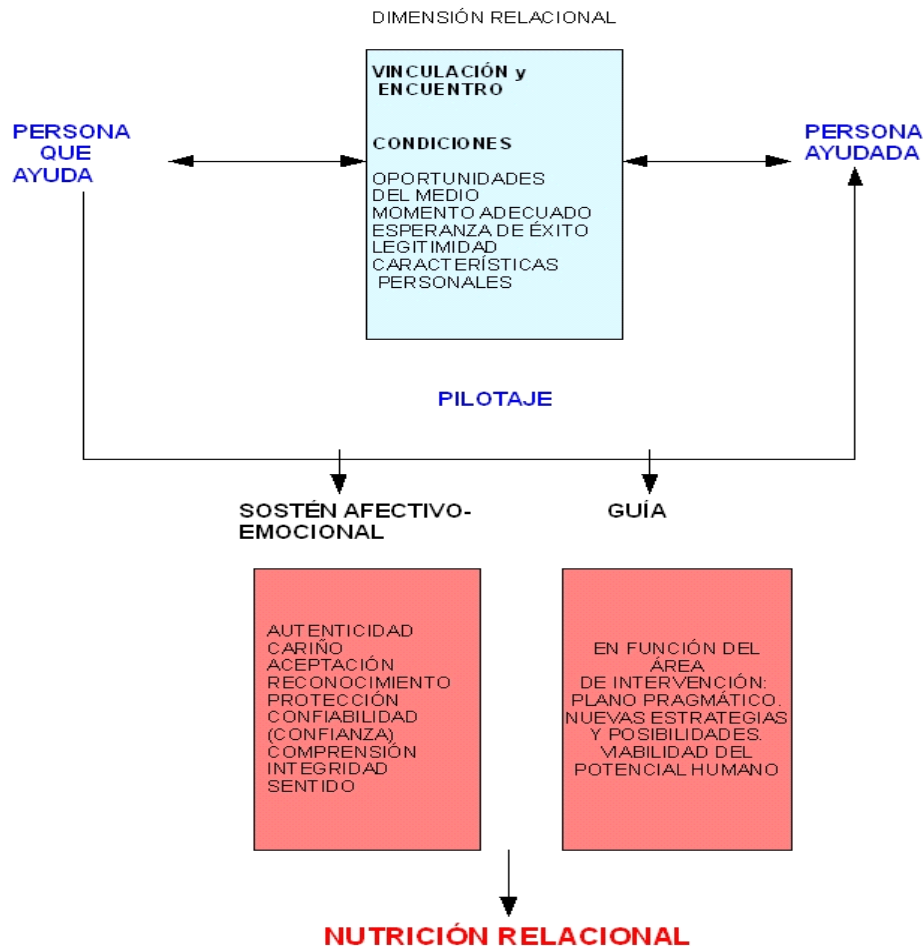
Las representaciones personales están primariamente ligadas a un sistema de representaciones de la telaraña interpersonal y social, más aún, la forma en que los individuos pueden negociar sus circunstancias no solo depende de sus recursos internos sino también de las oportunidades que les dé la vida y de los modos en que la sociedad interpreta la situación en la que están actuando.

La figura 2 introduce el vínculo afectivo en la relación de pilotaje.

Cada encuentro (o tipo de encuentro) parece requerir de un momento adecuado, tanto por lo que se refiere al momento del ciclo vital como a las circunstancias coyunturales, para que se pueda producir y desarrolle el máximo potencial. Piénsese en la llegada de un bebé en un mal momento de la familia como los que pueden producirse por accidentes, defunciones o enfermedades.

Podemos pensar también en el caso del encuentro de pareja o del establecimiento de una familia. Todas estas situaciones parecen requerir de un momento en el que sea posible que se dé dicho encuentro.

Figura 2 COMPONENTES DEL PILOTAJE: ENCUENTRO Y VINCULACIÓN



El momento no es una cuestión meramente temporal o de edad sino del modo en que la persona se inserta en el tiempo, en cómo se ve dentro de su ciclo vital,. Esta visión, a su vez, viene en gran medida proporcionada por las presiones del entorno y de la familia. Si, por ejemplo, la expectativa social respecto a la edad de casamiento presionara a favor de matrimonios a los 20 años, y las circunstancias económicas lo permitieran, con mucha probabilidad se incrementarían los encuentros con tendencia a formar una familia en dicha edad. El momento adecuado para traer hijos al mundo se produciría cronológicamente mucho antes de lo que se produce en nuestra sociedad en la que se espera que primero la persona adquiera una cierta estabilidad social y/o económica.

Un aspecto fundamental es la esperanza de éxito. La percepción de la posibilidad real de éxito en la tarea que se emprende, incrementa el esfuerzo y la disposición de la persona. Por esa razón cuando no hay esperanzas de futuro o, simplemente faltan esperanzas, una de las primeras tareas de la persona que pilota el proceso es la de proporcionar esperanzas realistas.

Simplemente notemos que a la falta de esperanza también se le puede denominar desesperación y ya sabemos a qué conduce la desesperación. Recordemos el concepto de indefensión aprendida de Seligman y completémoslo con la siguiente cita de Marrone (2001, p. 63):

“el sentimiento de desesperanza con relación a un determinado suceso vital que lo ha creado, puede –bajo determinadas condiciones- generalizarse, de manera que la persona no puede hacer predicciones positivas en ninguna área de su vida”.

La legitimidad que posee o se otorga al operador social posibilita o dificulta el establecimiento de la relación de pilotaje. La legitimidad tiene principalmente un componente institucional (es decir, en función del lugar que se ocupa) , que supone el reconocimiento social de la función que se realiza. En la medida en que dicha función esté clarificada y respaldada socialmente, la legitimidad será más alta y se evitara confusiones y conflictos. En los casos en que la legitimidad sea confusa, las primeras intervenciones han de ser de negociación para clarificar y determinar tal legitimidad. Se abre así paso a una relación personal más clara entre el operador social y el demandante.

Por último para que se produzca el encuentro, cumple un papel primordial las características personales de los participantes: según el grado en que se congenia(r), se produce la comunicación, la comprensión y se establece la confianza, que remiten a las características personales de los participantes en la relación, independientemente de la posibilidad de entrenamiento específico en temas como empatía, escucha, habilidades sociales..., que podríamos considerar una condición técnica cada vez más imprescindible, en la formación de los profesionales que trabajan con personas, existe un aspecto hasta cierto punto incontrolable que es la sintonía (congeniar) que se produce en determinadas relaciones y no en otras. Naturalmente, no se pueden establecer programas formativos en base a un tema tan incierto, pero conviene saber que a pesar de una sólida formación en cuestiones interpersonales podemos encontrarnos con personas con las que no tenemos facilidad para relacionarnos. Tal vez el objetivo de la formación no esté en sintonizar con el 100% de las personas sino en ser conscientes de las dificultades y poder reflexionar sobre ellas.

5 LAS DESTREZAS DEL ASESOR EN EL MODELO DE AYUDA EN CARKHUFF

Discípulo de Rogers, Carkhuff desarrolló un modelo de ayuda a partir de la idea de que las dimensiones efectivas en otros procesos de relaciones humanas, lo serán también en el proceso de la relación de ayuda, por lo que el

entrenamiento de las personas dedicadas a proporcionar ayuda, en dichas capacidades, incrementará la calidad de la ayuda proporcionada. Marroquin (1991) y Giordani (1997) resumen las destrezas del siguiente modo:

- I. **EMPATÍA:** Capacidad de percibir correctamente lo que experimenta la otra persona sin disolver el yo personal y comunicar esta percepción en un lenguaje acomodado a los sentimientos del cliente.
- II. **RESPETO:** Se comunica a través de acciones y a través de cómo el asesor se siente y trabaja con el asesorado. Implica disposición y compromiso, "suspender" los juicios críticos sobre el asesorado, tratarlo como persona única y no formando parte de una clase o etiquetándolo, así como disposición y compromiso.
- III. **GENUINIDAD:** Capacidad del asesor de ser libre y profundamente él mismo.
- IV. **CONCRECIÓN:** Expresión específica referente a los sentimientos del asesorado. Se trata de evitar generalizaciones que sirvan para todo el mundo.
- V. **CONFRONTACIÓN:** Acción que inicia el asesor, en la que se pone en contacto al asesorado consigo mismo, considerando las divergencias en él existentes y la repercusión de éstas en la relación entre ambos. Debe ser auténtica, el asesor debe entender al asesorado mejor que él mismo. Dicha comprensión la considera una condición necesaria pero no suficiente, ya que posteriormente hay que ayudar a la realización de acciones que impulsen el cambio.
- VI. **INMEDIATEZ:** Habilidad para discutir directa y abiertamente lo que está ocurriendo aquí y ahora de la relación interpersonal.
- VII. **AUTOMANIFESTACIÓN DEL ASESOR:** Es la disposición y libertad del asesor de comunicar a un cliente aspectos personales de la propia existencia cuando lo considera conveniente y útil. Se trata de una extensión de la genuinidad y debe ser apropiada a la situación. La automanifestación del asesor no constituye una finalidad en sí misma.
- VIII. **ATENCIÓN:** Capacidad de atención física, observación y escucha.
- IX. **PERSONALIZACIÓN:** La personalización posee un carácter interpretativo. Confronta al asesorado con su responsabilidad llevándolo más allá de su autoexploración, propiciando una mejor autocomprensión, referida al tener que ser. Hacia la autocomprensión del signo, del problema, de los sentimientos, del fin.

Carkhuff estructura el proceso de ayuda en fases:

- En la fase *inicial* se trata principalmente de acoger y de facilitar la

- autoexploración,
- Durante la fase *intermedia* se intenta llevar al asesorado hacia la autocomprensión
- y la fase *final* es la de la acción, ya que sin acción no hay cambio.

Las destrezas implicadas con mayor intensidad en cada fase son diferentes. La fase inicial o de acogimiento requiere principalmente de observación, atención, escucha y empatía, genuinidad y respeto. Progresivamente, en la medida en que se haya establecido una vinculación positiva y realizado la autoexploración del asesorado cobran importancia las otras destrezas para pasar a la autocomprensión e impulsar la acción.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumrind, D. (1968). Authoritarian v. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272 [Citado en Sorribes y García Bacete 1996].
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monograph*, 4 (1). 1-102. [Citado en Sorribes y García Bacete 1996]
- Bowlby, J. (1985). La separación afectiva. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Carrero Planes, V. E., García Bacete, F. J., y Vaquer Chiva, A. (2007). *Proyecto de investigación de doctorado*. Universitat Jaume I. Castellón.
- De Rosnay, J. et al. (1980). *Macroscopie de l'entreprise*. Paris: Le Seuil. [Citado en Garant, 1996. p.62].
- Dubois, D. L. & Rhodes, J. E. (2006). Introduction to the special issue: youth mentoring: bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, Vol. 34, No. 6, 647-655
- Dubois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural Mentoring Relationships and Adolescent Health: Evidence From a National Study. *American Journal of Public Health*, 95, 518-524.
- Freedman, M. (1993) *The Kindness of Strangers: adult mentors, urban youth and the new voluntarism*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation En M. Bonami et M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. (pp. 57-84).
- Giordani, B (1997) *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Hawtorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. (1978), *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Grossman, J. B., Meridel, J., & Bulle, B.A. (2006). Review of What Youth Programs Do to Increase the Connectedness of Youth with Adults. *Journal of adolescent Health*, 30 (6), 788-799.

- Hamilton, S. F. (1991) *Unrelated Adults in Adolescent Lives*, New York: Cornell University.
- Hargreaves, D. H. (1998). Assessment and Performance Indicators: the English Experience. In T. Wyatt and Ruby (Eds.) pp.125 [Citado en Landsheere, 1994: p. 22].
- Keller, T. E. (2005). The stages and development of mentoring relationships. In D.L. DuBois and M Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. (pp. 82–95). Thousand Oaks, CA: Sage. [Citado en Larson 2006, p.683].
- Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boek-Wesmael.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, wilful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34, 677-689.
- Linares, J. L. (2002) *Del Abuso y Otros Desmanes. El Maltrato Familiar entre la Terapia y el Control*. Barcelona: Paidós.
- Linares, J. L. (2006). *Complex Love as Relational Nurturing: An Integrating Ultramodern Concept*. *Family Process*, 45, 101-115.
- Marrone, M (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Marroquin, M (1991): *La relación de ayuda en Robert. R. Carkhuff*. Bilbao: Mensajero
- Rhodes, J. E. (2002). Stand by me: *The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogers, C. R. (1982) *Libertad y creatividad en la educación* .Barcelona. Paidós.
- Rose, D. (2004). *The potential of role-model education*. Consultado en 08/01/2007 en http://www.infed.org/biblio/role_model_education.htm.
- Ruiz, A. B. (1996). The contributions of Humberto Maturana to the sciences of complexity and psychology. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 283-302.
- Sorribes, S. y García Bacete (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En R. Clemente y C. Hernández (Comp.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 151-170). Archidona: Aljibe.
- UNESCO (1990). *Planeamiento y gestión del desarrollo de la educación*. Consultado en 08/01/2007 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000871/087134S.pdf>.
- WIKIPEDIA (2007a). *Mentorship*. Consultado en 08/01/2007 en <http://en.wikipedia.org/wiki/Mentoring>.
- WIKIPEDIA (2007b). *Youth Mentoring*. Consultado en 08/01/2007 en http://en.wikipedia.org/wiki/Youth_mentoring.